

# Historiografía, política y escuela en la universidad peronista.

El caso de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata (1973-1976)

Historiografia, política e escola na universidade peronista. O caso dos colégios secundários da “Universidad Nacional de La Plata” (1973-1976)

Historiography, Politics and School at the Peronist University. The Case of the Secondary Schools of the National University of La Plata, 1973–1976

Tália Meschiany\*

\* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IHCS).  
Correo electrónico: [taliameschiany@gmail.com](mailto:taliameschiany@gmail.com)

## Resumen

Entretejida entre la historia institucional y los saberes escolares el artículo describe una parte de la reforma universitaria efectuada en la Universidad Nacional de La Plata, particularmente en sus colegios de enseñanza media, en un momento histórico de mucha convulsión —finales de los años sesenta e inicios de los setenta del siglo XX— en razón a los diversos sectores del peronismo que disputaban el gobierno de la universidad. La politización de los saberes escolares supuso acciones de intervención directa sobre la enseñanza, los códigos y los planes cuyas tendencias modulan resistencias, movilizaciones, militancias y proyectos que aspiran unos al orden y otros a la liberación.

## Palabras clave

Saberes escolares, reforma universitaria, historia institucional, peronismo

## Resumo

Entretecida entre a história institucional e os saberes escolares, o artigo descreve uma parte da reforma universitária efetuada na “*Universidad Nacional de La Plata*”, particularmente em seus colégios do ensino médio, num momento histórico de muita convulsão —finais dos anos sessenta e inícios dos setenta do século XX— em razão aos diversos setores do peronismo que disputavam o governo da universidade. A politização dos saberes escolares julgou ações de intervenção direta sob o ensino, os códigos e os planejamentos cujas tendências modulam resistências, mobilizações, militâncias e projetos que aspiram uns à ordem e outros à liberação.

## Palavras chave

Saberes escolares, reforma universitária, história institucional, peronismo

## Abstract

In the frame of institutional history and school knowledges, the article describes some of the reforms performed at the National University of La Plata, particularly in its secondary schools, in a time of agitation during the last century —late sixties and early seventies— because of the different Peronist sectors that struggled to rule the university. The politization of school knowledges implied a direct intervention on teaching, codes and plans, which trends modulated different types of resistance, mobilization, militancy and projects, some aimed at order, others aimed at liberation.

## Key words

School knowledges, university reform, institutional history, peronism

Fecha de recepción: Abril 5 de 2015

Fecha de aprobación: Mayo 15 de 2015

## Introducción: propósitos y puntos de partida

Este artículo se propone reflexionar sobre una historia de los saberes escolares y la enseñanza de la historia a través de una experiencia de transformación curricular situada en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y sus colegios de enseñanza media, acontecida entre 1973 y 1976<sup>1</sup>.

Cuatro escuelas secundarias forman el sistema preuniversitario de la UNLP. Este es su sello original y distintivo respecto del conjunto de las universidades nacionales<sup>2</sup>. Tomando sólo dos instituciones, el Liceo Víctor Mercante y el Colegio Nacional Rafael Hernández, se analizarán las dinámicas de gestión, producción y circulación de los procesos de reforma e institucionalización de contenidos a través de la documentación oficial y la voz de algunos profesores de los establecimientos escolares. Estos textos y testimonios permiten estudiar no sólo el marco regulatorio que rige las instituciones escolares, los saberes y las prácticas educativas sino, también, reconocerlos en la encrucijada de la historia política argentina.

Sobre el estudio de una institución particular, en un marco coyuntural y concreto, este trabajo tiene por objeto analizar las formas a través de las cuales los fenómenos histórico-educativos se inscriben en las instituciones escolares. Asimismo, considera a los sujetos involucrados en los procesos de reforma curricular de modo tal que pretende recuperar los debates y contenidos que se ponen en juego pero también las trayectorias profesionales, el posicionamiento y los papeles que desempeñaron en el devenir de la experiencia institucional de la unlp desencadenada a partir de 1973. Desde esta doble perspectiva, se concibe a las instituciones desde el punto de vista

de las interrelaciones y las acciones que allí se desarrollan, motivo por el cual la institución se registra en su dimensión biográfica, como “experiencia vivida”. Enríquez vincula el análisis de la lógica de las normas y las reglas propias de toda institución con la vida de los sujetos que la conforman y por lo tanto con la historia de los acontecimientos y las experiencias de vida de los actores involucrados en ella. Como escribe el autor, las instituciones se centran en las relaciones humanas:

...las instituciones sostienen una modalidad específica de relación social, tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico, buscando como finalidad primordial colaborar en el mantenimiento y renovación de las fuerzas presentes en la comunidad, [...] permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen. (Enríquez, 1989)

Si, contrario a las corrientes objetivistas, no es una “cosa”, entonces aparece como un

... conjunto englobante y sistema cultural, simbólico e imaginario que aspira a imprimir un sello distintivo en el cuerpo, el quehacer y la subjetividad de cada uno de sus miembros. Tal construcción expresiva gesta “un mundo” de normas interiorizadas, no siempre concientes, que permiten a los sujetos encarar una obra que se advierte como colectiva. (Remedi, 2008)

Así entendida, la vida institucional (y la de sus miembros) también se lee en paralelo a la historia local<sup>3</sup>. La UNLP se inscribe en una ciudad peculiar, capital de la Provincia de Buenos Aires, históricamente concebida como “ciudad universitaria”, precisamente por el peso gravitante que esta casa de estudios ha ejercido sobre sus habitantes y su organización política, social, económica y cultural.

El enfoque de las disciplinas escolares se entrelaza con el de la historia de las instituciones y las trayectorias docentes en un contexto donde, además de la radicalización política, se radicalizan los discursos educativos al ritmo de nuevas significaciones producidas en el campo intelectual de la pedagogía y la historiografía junto con el desarrollo de las ciencias sociales en Argentina y América latina. Estos engranajes —las disciplinas escolares, la perspectiva institucional, los conocimientos socialmente disponibles y los sujetos educativos— nos permiten realizar un

1 En ese trabajo se presentan algunos avances parciales de investigación de la tesis de doctorado.

2 El Colegio Nacional Rafael Hernández (en 1885, se crea como colegio provincial; 1887, se nacionaliza; 1907, es incorporado a la estructura de la universidad) está directamente vinculado con el Consejo Superior de la UNLP. El Liceo Víctor Mercante (1907) depende de la Sección Pedagógica, Bachillerato de Bellas Artes Profesor Francisco A. de Santo (1949), Escuela Práctica de Santa Catalina de Agricultura y Ganadería que en 1910 pasa a depender de la Facultad de Agronomía. La UNLP cuenta, además, con el nivel maternal y una escuela primaria. Sobre la base de instituciones provinciales previas, la UNLP se nacionaliza en 1905 de la mano de quien fuera por entonces el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Joaquín V. González. El “espíritu” de la universidad platense se separaba de las tradicionales sedes de Córdoba y Buenos Aires (UBA), en la medida en que fue creada con un tinte científico. Los sectores sociales que acceden a los colegios, aun cuando en la actualidad se ingresa por sorteo, pertenecen a la clase media relacionada con las actividades profesionales y liberales de la ciudad.

3 Con una población actual cercana a los 800 mil habitantes, la ciudad de La Plata se creó en 1882, como capital de la Provincia de Buenos Aires, en el fragor de las luchas por la nacionalización de Buenos Aires como capital federal, en un clima político, económico y social que daba forma al inicio del Estado moderno en Argentina.

estudio situado de la universidad como maquinaria política y cultural y captar desde esa territorialidad específica (Viñao, 1995) los vínculos entre política, historiografía y escuela.

En primer lugar, se describe el modo a través del cual la historia de la UNLP se acopla a la historia del país, identificando sus propias dinámicas temporales a partir de acontecimientos que marcan el derrotero histórico de la institución universitaria. En el segundo y tercer apartados se describe la puesta en marcha del proceso de reforma impulsado por el gobierno de la UNLP (Rectorado) y llevado adelante en los colegios.

El cuarto, se dedica al análisis de los intercambios y relevos entre los saberes escolares y el desarrollo de las ciencias sociales que trasunta en las nuevas propuestas curriculares. Por último, el derrumbe de la experiencia universitaria que considero disruptiva y progresista.

## **Apuestas, clivajes y derrumbes. La UNLP en la coyuntura 1973-1976**

Los cambios que se producen en los contenidos de enseñanza de las escuelas medias de la Universidad local forman parte de un conjunto más amplio de transformaciones operadas en el Gobierno y la estructura de la institución universitaria en una coyuntura histórica atravesada por un proceso de radicalización política creciente y una activa movilización social iniciada en la década de 1960. El punto culminante de este proceso se manifiesta en 1973, cuando las fuerzas sociales hasta entonces impugnadas resultan triunfantes mediante un tercer gobierno peronista que se extendería hasta el 24 de marzo de 1976. Para el tipo de análisis que nos convoca, sin dejar de subrayar la complejidad de los múltiples fenómenos que se articulan en su interior, este período se caracteriza por los enfrentamientos (armados y no armados) dentro del peronismo, generados entre los sectores más combativos (principalmente obreros y estudiantes) y los grupos más ortodoxos y tradicionales<sup>4</sup>. Como escriben Barletta y Cernadas,

4 Considerado uno de los líderes populistas de América Latina, la primera y segunda presidencia de Juan Domingo Perón se extendió entre 1946 y 1955, año en que fue derrocado por un golpe militar. A partir de entonces comenzó una política de desmantelamiento del “Estado justicialista” y “desperonización” entre la cual se determinó la proscripción política del peronismo. En 1976 se produjo el último golpe militar en Argentina. Pueden reconocerse para esta etapa las presidencias constitucionales de Héctor Cámpora (25 de mayo al 13 de julio de 1973), Raúl Lastiri (14 de julio al 11 de octubre de 1973), J. D. Perón (12 de octubre al 1º de julio de 1974) y, por último, el gobierno de Isabel Perón (julio de 1974 hasta marzo de 1976) (Lenci, 2014).

... [actualmente] resulta casi un lugar común señalar allí el comienzo de una coyuntura histórica densa, atravesada por múltiples y agudas contradicciones, cuya brutal resolución comenzaría a transitarse en 1974-1975, para consumarse a fondo tras el golpe de Estado de marzo de 1976. (2006, p. 1)

En la Universidad Nacional de La Plata, las tensiones y contradicciones señaladas para la esfera de la “gran política” se traducen dentro de la institución, persiguiendo sus propias lógicas y dinámicas. Resulta posible distinguir, para nuestro breve pero intenso período, un ciclo de apuesta y clivaje del proyecto elaborado para transformar la Universidad y otro de derrumbe, donde se frena y cancela aquella experiencia derivada del clímax de la protesta política y social en Argentina.

Atravesada por un proceso de “peronización”, al igual que otras esferas de la sociedad civil, en la UNLP resulta posible distinguir una primera etapa que se extiende desde la gestión del profesor Rodolfo Agolia como rector interventor hasta el final de la gestión de Francisco Camperchioli como delegado normalizador, entre los meses de mayo de 1973 y octubre de 1974<sup>5</sup>. Durante ese período se distinguen dos procesos: el primero, donde se pone en marcha el proyecto de gobierno universitario impulsado por la primera agrupación de estudiantes peronistas dentro de la Universidad local, la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN)<sup>6</sup>, el gremio de trabajadores no docentes (Atulp) y un grupo de profesores filo-peronistas cercanos de algún modo a la izquierda nacional. El segundo, caracterizado por el declive de aquella apuesta progresista y renovadora, tensionado por el devenir de diferentes acontecimientos que culminaron con el asesinato de dos funcionarios de la UNLP perpetrado por sectores de la derecha peronista en octubre de 1974, que actuaba cada vez más visiblemente bajo el paraguas de las Fuerzas Armadas, las Fuerzas de Seguridad a través

5 Rodolfo Agolia era un profesor de destacada labor y trayectoria dentro del campo de la filosofía y ocupó diversos cargos en la gestión de la UNLP; asumió con el apoyo de la Juventud Peronista, docentes y Atulp. Francisco Camperchioli, en cambio, era médico, también de vasta trayectoria y resistido por los estudiantes y profesores más radicalizados. Luego de la gestión del doctor Luis María Álvarez, que reemplazó a Agolia por un breve periodo, asumió en marzo de 1974 como resultado de una nueva Ley Universitaria, conocida como la “ley Taiana”, en referencia al ministro de Educación de la gestión de Cámpora. Renunció en octubre de 1974, luego de los asesinatos de Carlos Achem y Francisco Miguel, miembros de la UNLP vinculados a la Juventud Peronista.

6 FURN: primera agrupación de estudiantes peronistas en la Universidad Nacional de La Plata. Se constituyó en 1966. El primer secretario fue Carlos Miguel.

de la policía provincial y grupos para estatales como la Triple Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) y la Concentración Nacional Universitaria (CNU) no solo en la sede académica sino en todos los ámbitos de la ciudad (Lenci, 2014).

En ese contexto, la etapa siguiente se extiende desde que asume un nuevo rector interventor (noviembre de 1974) y el golpe de Estado de 1976. Pedro José Arrighi vino a representar, a tono con los cambios en la coyuntura del país, las políticas más coercitivas y autoritarias que condujeron al derrumbe total de la experiencia impulsada por la FURN, anticipando algunas de las acciones más represivas que caracterizaron a la última dictadura<sup>7</sup>.

A partir de 1973, la FURN encara el nuevo gobierno universitario sobre la base del documento "Bases para la Nueva Universidad"<sup>8</sup> a través del cual se perpetraron reformas estructurales de relevancia, basadas en concepciones presentes en el peronismo de la primera hora, entre cuyos propósitos se encuentra la voluntad firme de transformar el carácter elitista y selectivo de las sedes académicas, tales como la abolición del examen de ingreso y los aranceles. Entre la serie de medidas que se iban tomando de manera vertiginosa, la reforma de los planes de estudio estuvo en el horizonte de la nueva gestión tanto para las diversas facultades e institutos como para los colegios secundarios. La crítica al orden capitalista implicaba, a su vez, una reflexión y revisión profunda hacia las formas culturales de dominación y la puesta en marcha de un plan rupturista de los sentidos tradicionales y fundante de nuevas reconceptualizaciones. En consonancia con las concepciones político-pedagógicas del peronismo de antaño, una retórica tercermundista, que reactualizaba ahora en clave marxista el revisionismo histórico, atravesó las discusiones y los diversos proyectos de reforma.

En el apartado siguiente se busca analizar el proceso de materialización de un plan de reforma curricular

7 La nota más destacable es el nexo que Pedro José Arrighi, rector de la Universidad de Mar del Plata (febrero y junio de 1974), tenía con miembros de la CNU marplatense. Las memorias de estudiantes y profesores de la UNLP coinciden en señalar el arribo de personas vinculadas a la CNU de esa ciudad a la universidad local. Véase el libro de: Cecchini, Daniel y Leal Alberto E., *La CNU, El terrorismo de Estado antes del golpe*, Dirio Sur, 2013. Diversos son los acontecimientos que van frenando el proceso "revolucionario" en Argentina pero la muerte de Juan D. Perón en julio de 1974 acelera, sin dudas, la cancelación de esa experiencia. Héctor Mercante lo reemplaza en la UNLP cuando, bajo el gobierno de María Estela Martínez de Perón, pasó a ocupar la cartera educativa nacional.

8 El documento fue elaborado y dado a conocer por un equipo político-técnico de la Juventud Peronista entre 1972 y 1974. En Eduardo Godoy, *La historia de Atulpa*, Asociación de Trabajadores de la Universidad de La Plata, 1995 (p. 119).

para la enseñanza de la Historia en el Liceo Víctor Mercante y el Colegio Nacional Rafael Hernández. La lectura de los documentos curriculares, en cuanto construcciones originales y complejas, permite comprender el entretendido institucional que se configura en torno a ellos a partir de los sujetos educativos que intervienen en la elaboración de los nuevos planes de enseñanza. Nos interesa enfocarnos en el modo por el cual el proceso de reforma impulsado por la UNLP se fue materializando en prácticas específicas y el tipo de soportes intelectuales que los atravesaron.

## El proceso de reforma en los colegios secundarios de la UNLP

En noviembre de aquel año, con el objeto de reestructurar la Universidad en función de las "actuales necesidades y aspiraciones nacionales" (Consejo Superior de la UNLP, 1973), Rodolfo Agoglia creó una Comisión encargada de elaborar un anteproyecto de reestructuración de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata que surgiera de los debates y discusiones que se dieran en esas instituciones con respecto a la revisión de los planes de estudio. Motivaba esa reforma la idea de que habían perdido su función experimental, es decir, en tanto centros de experimentación e innovación pedagógica tal cual fueran concebidos en su origen, y la crítica hacia el enciclopedismo de los contenidos. El rector proponía realizar reformas estructurales, programáticas y metodológicas, razón por la cual debía, además, nombrar un equipo asesor con profesores provenientes de las distintas facultades de la UNLP encargados de coordinar y asesorar a los docentes de los colegios.

La Comisión estuvo integrada por miembros nombrados por Agoglia: directivos de ambos colegios, junto con pedagogos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta presencia da cuenta de la creciente influencia que adquirirían las carreras de Ciencias de la Educación en los problemas educativos, además evoca el rol gravitante que fueron ocupando "los expertos" en el diseño de los programas de enseñanza al despuntar los años sesenta (Suasnábar, 2004). Asimismo, expresa la estrechez del vínculo entre los colegios de la UNLP y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que revelaba los canales de circulación e intermediación académica de los docentes de la universidad platense.

Los lineamientos que planteaba el Rectorado eran, entre otros,

...[sustituir] la clásica concepción del Bachillerato como simple estadio transicional hacia los estudios superiores, por una doctrina que permita organizarlos como un ciclo educativo en sí mismo, que por el



Gráfico 1

Áreas	Lenguas (materna y extranjera)	Matemáticas y Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias Humanas	Arte y Comunicación	Educación Física
Horas	11 horas	11 horas	7 horas	4 horas	2 horas

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Transición 1974.

sólo hecho de equilibrar las formaciones científica, humanística y técnica, prepara para la Universidad, pero que, además, permita a sus egresados algún tipo de habilitación de orientación especializada que les permita insertarse en la vida productiva. (Consejo Superior de la UNLP, 1973)

Considero que el enfoque desde el cual se pensaba la reforma para los colegios de la UNLP formaba parte de la revisión que “intelectuales y expertos” venían desarrollando desde mediados del siglo xx sobre la escuela media en Argentina, pero también en América Latina y Europa occidental<sup>9</sup>. Solo a título de ejemplo, el señalamiento sobre la especificidad del nivel contrastaba con la matriz fundacional de las escuelas secundarias del país que hallaba sus raíces históricas en el carácter transicional hacia los estudios superiores y la formación de élites políticas y profesionales. La expansión del nuevo modelo de acumulación (ISI) luego de la segunda posguerra y el Estado de bienestar al amparo de la estrategia desarrollista de los años cincuenta imponían nuevas significaciones para la formación de los jóvenes estudiantes y su inserción en el mercado de trabajo.

El acontecer de la reforma presenta dos aspectos importantes: el primero, la convocatoria de amplios sectores del cuerpo profesoral, con lo cual denota el carácter democrático de la compulsa y, el segundo, la urgencia para tramitar esos cambios. La reconversión de los sentidos educativos de la UNLP en diferentes planos y niveles implicaba una rápida acción y una movilización total de sus actores, un tiempo que se fugaba hacia delante pero que no le era propio a la universidad sino a toda la política en general.

Prueba de esta urgencia, es la nota que el Secretario de Asuntos Académicos dirigió a los docentes el 4 de diciembre, donde solicitaba que, para el día 10 (ya con un ciclo lectivo finalizado) los aportes estuvieran realizados esgrimiendo que

Se confía en que la significación del aporte que usted pudiera brindar para la compleja tarea que se

9 Un dato a destacar es que ente 1955 y 1978 la matrícula de educación secundaria en Argentina se triplicó: pasó de 470 000 a 1 300 000 mil estudiantes. Mientras tanto, la primaria pasó de 2 600 000 a 3 900 000, y el circuito universitario, de 138 000 a 400 000 (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007; aavv, 1971).

propone desarrollar la Intervención en el ámbito de la enseñanza media —etapa fundamental en la formación y enriquecimiento de nuestros jóvenes— justifique el tiempo y esfuerzo personales que suponga la cumplimentación de lo solicitado. Asimismo, dada la urgencia de comenzar con la aplicación progresiva del nuevo plan a partir de 1974, y la necesidad de contar con su aporte para la discusión en las Comisiones de trabajo constituidas por el personal docente de los mencionados establecimientos, ruego a usted entregar sus respuestas antes del día 10 de diciembre... (Consejo Superior de la UNLP, 1973)

En febrero de 1974, ya con una universidad convulsionada por los diversos sectores del peronismo que se disputaban el poder de la UNLP y en un país donde la coyuntura política también era otra, surgió el anteproyecto presentado a las autoridades, sujeto a su propio anacronismo.

El resultado de estas discusiones fue la emergencia de la estructura del Plan de Transición para el Ciclo Básico de primer año a desarrollarse en el transcurso de 1974. A diferencia del último Plan de estudios (1960), que se articulaba a partir de una estructura escolar de seis años de duración, la nueva propuesta planteaba un bachillerato de cinco años organizado en torno a un Ciclo Básico y uno Superior divididos en tres y dos años respectivamente<sup>10</sup>. Sumaba un total de 35 horas distribuidas en diversas áreas (Gráfico 1):

## La enseñanza de la Historia: la politización de los saberes escolares

Una vez que se constituyeron las comisiones de trabajo en los colegios, se realizaron diversos documentos,

10 Si bien no es objeto de este trabajo, es importante señalar que el Plan 1960 es resultado de un proceso de reforma iniciado en 1959. Una Comisión Especial de Planes de Estudios para los colegios secundarios presentó al Consejo Superior su dictamen. Consideró que era “imprescindible adecuar los colegios a los nuevos tiempos, que aunque se articule con el ciclo universitario, el ciclo es un fin específico, que deben incorporarse los conocimientos contemporáneos, que deben armonizar con las exigencias y posibilidades del medio social al tratarse de un ciclo específico, más allá de su articulación con el nivel universitario” Actas del Consejo Superior, 21 de abril de 1959.

de los cuales se puede inferir una serie de representaciones acerca de la enseñanza de la Historia y sus sentidos en un contexto político e institucional peculiar en el que, como se ha señalado, el conflicto por el poder del Gobierno y el control de las instituciones políticas y sociales era cada vez mayor.

Resulta posible sostener que estos documentos operan como registro de reconfiguraciones simbólicas acerca de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, pero también como síntesis de elementos políticos y culturales que se ponen en juego a través de: 1) *los actores* educativos que participaron en los procesos de reforma del plan de estudios para los colegios de la UNLP, quienes intervienen desde diversas posiciones (unas veces de manera más consciente que otras, incluso para ellos mismos) respecto del lugar que ocupan en la escuela, la adhesión a determinadas teorías pedagógicas y didácticas, corrientes historiográficas y filiaciones político ideológicas<sup>11</sup>, y 2) *los saberes escolares* que se resignifican en función no solo de la coyuntura política sino a través de un marco intelectual (pedagógico e historiográfico) que desborda el límite de las instituciones y le imprime sus propias lógicas discursivas. Ambos aspectos, entrelazados, revelan el modo en el que los sujetos educativos se relacionan con el conocimiento socialmente validado en una trama histórica e institucional determinada y se condensa en una disciplina escolar como la Historia (Chervell, 1991).

Roger Chartier sostiene, en torno a las prácticas de escritura, que la producción de diversos enunciados “modelan las realidades dentro de las coacciones objetivas que, a la vez, limitan y hacen posible la enunciación” (1996, p. 8). Desde este enfoque historiográfico que encuentra raíces en la Nueva Historia Cultural, *los planes de estudio* que se abordan en este estudio implican una *escritura*<sup>12</sup> sobre la cual se puede intervenir analizando los procesos de construcción de sentido, los recursos que se ponen en acción, los modos de su enunciación, las reglas que los contienen y los lugares de su ejercicio.

El análisis de los documentos desde el punto de vista de “lo que dicen” y los actores que los “hicieron” permite comprender el plan de estudios como *escrituras dinámicas* que se inscriben en las instituciones, superando los estudios clásicos sobre el currículum que consideran los contenidos de enseñanza allí expresados como “objetos dados” o cosificados, ajenos

a la historicidad de la trama institucional de la cual emanan y son “reutilizados”<sup>13</sup>.

Dinámicas, entonces, porque los procesos de reforma son apenas el resultado de tomas de decisiones donde los sujetos escolares discuten y debaten y, precisamente por ello, son atravesados por resistencias y rechazos de significación variable. No resultan solamente impuestos por las altas jerarquías (estatales, directivas, etc.) o, en caso de que lo fueran, generan un movimiento de los actores que puede llegar a sacudir, incluso, la misma “gramática de la escuela”<sup>14</sup>.

Escrituras *dinámicas y en movimiento*, el punto de vista que coloca los planes de estudio en las hebras del tejido institucional y sus agentes, rompe también con la idea de neutralidad del currículum escolar. Los contenidos no se definen aisladamente, señala Inés Dussel. Como “documento público”, expresa “la síntesis de una propuesta cultural formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada” (Dussel, 2006). Y esa autoridad se establece, a su vez, porque “traduce” de forma particular “las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos”.

La primera hipótesis es que la reforma del plan de estudios que surgió a principios del año 1974 fue una propuesta *iconoclasta* que quedó *inconclusa*. Efectivamente la reforma generó una ruptura radical respecto del código disciplinar de la historia escolar (Cuesta, 1997) y los acontecimientos históricos e institucionales que se desencadenaron cancelaron el proceso de resignificación de los enfoques de enseñanza y los contenidos.

La segunda hipótesis que se pretende argumentar —y que se articula con la crítica de la neutralidad del currículum— consiste en subrayar la politización y radicalización de los saberes escolares. En principio porque algunos de los profesores que intervienen en la reforma del plan de estudios fueron activos protagonistas de la radicalización política de los años setenta, o al menos fueron influenciados de algún modo por ella. Asimismo, la reforma impactó no solo sobre los

11 Entendemos también que las posiciones de clase y género determinan las formas de posicionarse respecto de las decisiones, pero no es motivo de este trabajo profundizar en estos aspectos.

12 Me refiero al concepto de escritura que retoma De Certeau (1996); del griego *poein*: “crear, inventar, generar”.

13 Tomo el concepto de “reutilización” (*ré-emploi*) de Michel de Certeau, que resulta productivo para estudiar “las maneras” (*las tácticas y las estrategias*) a través de las cuales en las instituciones escolares se seleccionaron y combinaron (*reutilizaron*) los elementos de un repertorio cultural (en este caso institucional y particularmente curricular) para adaptarse a los nuevos tiempos y producir nuevas significaciones. (De Certeau, 1996).

14 Tyack y Cuban (2001) definen la gramática escolar como aquellos aspectos educativos que, a lo largo de los siglos, sedimentan en las instituciones y le otorgan su dinámica inercial y resistente a los cambios de contexto.

contenidos sino también sobre las prácticas y la renovación de las formas de enseñanza en las aulas que, a su vez, demostraban ciertas modalidades “importadas” de la “gran política”<sup>15</sup>. Por último, los Fundamentos de enseñanza de los nuevos planes no ocultan simpatías y acercamientos con la Nueva Izquierda política y cultural que producía sus propias interpretaciones críticas acerca del vínculo de América Latina con Europa y Estados Unidos, en un contexto interregional que se repensaba, y se resituaba al calor de la Revolución cubana y los procesos revolucionarios que se desencadenaron en la región desde entonces.

En los apartados que siguen, se analizarán las propuestas surgidas de los dos colegios secundarios para demostrar los argumentos de la investigación. Lejos de pretender articular la totalidad de los sentidos, el mosaico de fragmentos presentados tiene la función de brindar estampas de un clima político cultural y reconstruir en esas imágenes las huellas que dejaron en las culturas escolares más tradicionales de la sociedad platense. El propósito consiste sobre todo en reconstruir los indicios de esas marcas culturales, políticas e ideológicas y de qué manera se filtraron a través del surco de las instituciones. Para el caso en estudio, acerca de la nueva propuesta de reforma curricular que, como señalamos, está atravesada por renovados enfoques disciplinares, didácticos y argumentos políticos consonantes con la politización y la crítica social, nos interesa descubrir estos procesos de *recolocación* de elementos externos a las instituciones escolares.

## Contenidos y fundamentos

Si, como se ha sostenido, la propuesta de reforma curricular resulta iconoclasta, es porque considero que rompe o tuvo la intención de romper con el “código disciplinar” de la historia escolar. Persiguiendo la conceptualización de Cuesta, este constituye un

cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos y un discurso relativo al valor formativo y la utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas (Cuesta, 1997)<sup>16</sup>.

El “código disciplinar” de la historia escolar en Argentina articuló, en torno al “consenso liberal”, un relato de la patria orientado a producir una identidad nacional con elementos científicos provenientes de las diversas agencias que contribuyeron a la institucionalización de la historia académica a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Devoto y Pagano, 2009). En función de estos cruces y relevos, la enseñanza de la historia cumplía un rol fundamentalmente moral y formativo dentro del plan de estudios, a través de un relato que enaltecía la figura de héroes ejemplares, puestos a disposición de la fabricación de una identidad nacional que hallaba sus raíces más profundas en el seno del ideario liberal. El paradigma tradicional de la historia decimonónica y el eje vertebrador del mundo europeo (sobre todo de raíz hispanista a partir de la década de 1930) hegemonizaban los supuestos y criterios de enseñanza. La historia era la historia de la Europa, blanca, occidental y cristiana. Un dato altisonante sobre la historia de la enseñanza de la historia en nuestro país lo constituye el hecho de que no sufrió mudanzas significativas a pesar de los cambios de gobierno y sus correspondientes políticas educativas a lo largo de la historia (Finocchio, 1989; Lanza y Finocchio, 1993; De Amézola, 2006).

En los colegios universitarios, la enseñanza de la historia se articuló en torno a la matriz eurocéntrica como organizadora de los contenidos, dato que cuenta del peso de la historia universal a disposición de la formación en cultura general. En este trabajo no se desarrolla en profundidad el Plan 1960, pero se abordan algunos aspectos.

Palmira Bollo de Romay y Lola Benzrihem, ambas profesoras de los colegios de la UNLP y participantes de la elaboración del Plan 1960, comentaron en el libro *La historia en la escuela secundaria* los argumentos de la citada experiencia (Bollo de Romay y Benzrihem, 1963). Para las autoras, “la Historia es eminentemente formativa” y sus “contenidos deben

15 No es motivo de este trabajo, pero a partir de algunas entrevistas se pudieron rescatar prácticas participativas que se daban en otras instituciones (hospitales, ministerios, etc.), como asambleas, prácticas de democracia directa, tomas, etc. y modalidades propias de las organizaciones políticas, tales como expulsión y juicio político a los profesores realizados por estudiantes. Respecto del trabajo en el aula, la reordenación en grupos, la discusión y el debate, técnicas tomadas del psicoanalista José Blejer, aparecen como las prácticas más novedosas señaladas por quienes entonces era alumnos de las escuelas. De hecho, entre 1973 y 1976 se dictaron una serie de resoluciones a nivel nacional destinadas a modificar, por medio de la participación estudiantil, la dinámica interna de los establecimientos de enseñanza media. Una resolución de 1973 autorizaba a los alumnos a designar delegados y participar de la conducción escolar. Al año siguiente, otra resolución pautaba las actividades extracurriculares, particularmente gremiales, y definía a los centros de estudiantes como excelentes vínculos para actualizar el proceso curricular. (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

16 El autor define código disciplinar como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan las prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar” (p. 86). Asimismo, “se funda y se re formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticos anteriores” (p. 86).

actualizarse en función de cambios locales y mundiales que plasman el ideal nacional con profundo sentido de época” (p. 17). Plantean superar la enseñanza tradicional basada en la delimitación temporal dividida en Historia antigua, media, moderna y contemporánea porque consideran que el “tiempo

es cíclico y no lineal” y porque “excluye culturas y grupos humanos que en la actualidad han sido promovidos a un primer plano” (p. 17). A pesar de esta concepción, la Historia Universal articula de manera preponderante la ordenación de los contenidos y el ciclo escolar:

Gráfico 2

Asignatura/ Años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Historia	Historia (desde los orígenes hasta el siglo I)	Historia (desde el siglo I hasta el siglo XVI)	Historia (siglos XVI al XX)	Historia Americana y Argentina (desde los orígenes hasta la estabilidad institucional)	Historia Americana y Argentina Contemporánea	Introducción a las Ciencias Sociales y Educación Cívica	
Horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	3 horas	4 horas	23 horas
Optativas						Historia de la cultura	
Horas						2 horas	2 horas

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan 1960.

Más allá de las innovaciones que se introdujeron, la concepción decimonónica de la historia científica, que busca en el “origen” el despliegue de la humanidad, no se ha modificado en esta renovación curricular. Al menos en la denominación de las materias, el tiempo (los siglos) y la visión evolucionista continuaron operando como vértice de la organización de los contenidos.

En la década de 1970 un nuevo repertorio de sentidos interrumpió, aunque fugazmente, aquel legado originario. Una lectura panorámica de las propuestas curriculares que se elevan al Rectorado permite distinguir el desplazamiento de las huellas fundantes:

- Una *justificación pedagógica* que hacía hincapié en una visión global y organización areal e interdisciplinaria de contenidos, en contraste con el carácter compartimental de la enseñanza. Si bien este aspecto aparece en el Plan 1960, este último aún conservaba en sus fundamentos una raíz trascendentalista.
- Una *organización de contenidos* focalizada en la historia de Argentina y América Latina, que desplazara el eje tradicional de la historia escolar pautado por la formación en la cultura general europea, resultado de la emergencia de la teoría de la dependencia que, en los años setenta, desarrolló una crítica latinoamericana a la teoría de la modernización tanto en su versión sociológica como en su versión económica (basada en la naciente sociología crítica de raigambre marxista, la teoría del imperialismo

de Lenin y los diagnósticos realizados desde la Cepal para América Latina)

- Una *revisión de los supuestos historiográficos* para la enseñanza y el aprendizaje, basada en la crítica al enciclopedismo de los contenidos y la incorporación de categorías analíticas que dan cuenta de la renovación en el campo de la historiografía y la influencia de las Ciencias Sociales, que proyectaba otras formas de concebir la educación, además de modelos sociales de cambio, a lo que se sumaba el avance del paradigma estructural y la crítica anticolonialista<sup>17</sup>.
- Una *metodología de enseñanza* orientada a resignificar las modalidades de aprendizaje en el campo específico de la historia: lectura de documentos, visitas guiadas a museos, trabajo analítico y crítico, etc. y cambios en el aula a partir de la dinámica grupal<sup>18</sup>.

Bajo estos supuestos surgieron diversos documentos que reflejan los andariveles por donde se

17 Véase del mismo autor “Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1966-1973). Continuidad institucional y radicalización política” en Pedro Krotch (2002).

18 La visita a museos está presente en el Plan 1960. Un profesor recordaba que introdujo las técnicas de José Blejer, psiquiatra y psicoanalista argentino, dedicado a las técnicas de trabajo grupal. Para sus alumnos, ese tipo de trabajos en su clase fueron algo inédito. El desarrollo de la psicología del aprendizaje, pero también la influencia del psicoanálisis, habilitan las reformas didácticas de la época. Véase S. Carli (2003) y A. Díaz Barriga (1984).



canalizaban las nuevas apuestas por la transformación de la enseñanza. Uno de ellos es de significativa importancia, no solo por las ideas que allí se expresan sino porque lleva la firma de una profesora asesinada por la última dictadura militar en Argentina: Virginia Allende<sup>19</sup>. Para la época, era docente de la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y trabajaba como profesora en el Liceo V. Mercante. Su compromiso militante se evidencia en cada una de las ideas que se establecen acerca de la sociedad, junto con una crítica al positivismo y una nueva forma de concebir la enseñanza de las Ciencias Sociales al amparo de las teorías de la dependencia y el influjo de las renovaciones disciplinares, pedagógicas y didácticas.

La voz de la profesora se hace presente en los “Aportes al documento n.º 1: Lineamientos básicos para la reestructuración”. Según sus consideraciones, el área debía estar formada por las siguientes asignaturas: Historia, Geografía, Filosofía, Economía Política, Sociología, Psicología e Historia Social del Arte. Los argumentos esgrimidos en este documento reconocían un “punto de partida inicial y básico” que era la dependencia y como tal, “cada una de las disciplinas (...) debía considerarse a sí misma como un instrumento de descolonización”.

La propuesta tenía por objeto desarrollar en los alumnos “actitudes críticas, creadoras y confrontativas” con la sociedad y fomentar la comprensión de la realidad en forma unificada. A partir de estas concepciones, surgía la crítica a la concepción liberal positivista que “tendió a presentar la realidad como dividida en compartimentos estancos sin relación entre sí” y avanzar en la noción de área para organizar el conocimiento escolar. Y continuaba:

Esta visión de lo real es estática y ahistórica, y contribuye al mantenimiento del orden establecido. Siendo la sociedad un conjunto articulado e interdependiente a partir de la división social del trabajo, es tarea primordial de estas disciplinas, suministrar y desarrollar este marco teórico en el cual se mueven los contenidos específicos que, desde esta perspectiva, aparecerán como diversos aspectos de un todo cuantificable y coherente [...] Este marco teórico incluye la formulación de leyes generales del desarrollo global de la sociedad y de las determinadas sociedades particulares [...]

Siendo nuestro punto de partida –y de referencia permanente– la situación de dependencia, el análisis histórico es imprescindible en la elaboración y desarrollo del marco teórico que debe incluir categorías y leyes generales válidas que descubran y expliquen las causas de nuestra situación en el universo histórico.

Al analizar el documento “Aportes...” firmado por Virginia Allende se encuentra el desplazamiento del que se ha venido hablando acerca del lugar central de la historia universal y la asignación de un espacio más periférico en el currículo escolar, a favor de una recolocación y reutilización de la historia argentina y americana en una posición destacada. Esta incorporación se entiende a la luz del avance de las ideas de la izquierda nacional a través de un grupo de profesores identificados con la Tendencia Revolucionaria del peronismo<sup>20</sup>, que comienza a tomar más visibilidad y fuerza en los colegios.

Excede los límites de este estudio historizar desde el origen la conformación de una historiografía de izquierda y su impacto en la enseñanza de la historia que, a diferencia de la incidencia de la “historia oficial”, ha sido menos estudiada, además por la menor penetración efectiva en los currículos escolares hasta, al menos, la última era de reformas que introducen la perspectivas latinoamericanistas (Garriga y Dicrocce, 2014). Por este motivo, y a efectos de este trabajo, solo diremos que entre los enunciados que proponían sus

19 Nació en 1939. Era maestra en la Escuela Normal n.º 2 de la ciudad de La Plata y entró como celadora al Liceo V. Mercante en el año 1962. Fue asistente del Departamento de Historia y Geografía en 1965 y, por concurso, tomó sus primeras horas de Historia. En 1968 ganó una beca del Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (Ilades), organismo vinculado con la Universidad Católica de Chile. En la nota que elevara a la directora de la escuela, Sara Mercader Bosch, expresaba: “me servirán para una mejor interpretación de la realidad latinoamericana, cuyo estudio he iniciado como profesora de Historia americana contemporánea”, partió a Chile en marzo de 1968. En el año 1971 tuvo que renunciar a las horas de Historia que tenía por “un viaje de especialización en historia latinoamericana, que efectuaré por diversos países del continente a partir de enero de 1972”. A propósito de esta nota de renuncia, cuando asume Raquel Puszkin la dirección del colegio, eleva una nota a Agoglia pidiendo la reincorporación de Allende dado que “renuncia por causas políticas que la obligaron a abandonar el país y radicarse en Chile”. Allende también eleva una nota en la que manifestó: “...en la fecha indicada la recurrente se vio obligada a presentar su renuncia por razones de carácter político a radicarse en el extranjero”. Finalmente, fue reincorporada a principios del año 1974. “Por razones particulares” Virginia Allende eleva su renuncia y Arrighi y Journet se la aceptan el 18 de abril de 1975 mediante la Resolución n.º 494. Fue Adjunta de la cátedra de Historia Americana II. Limitada el 31 de marzo de 1975. Liliana Galletti también fue asesinada por la última dictadura. El 22 de enero de 1975 María Concepción Garat, delegada interventora del Liceo, le comunicaba que quedaba limitada en 2 horas de Historia y de allí en adelante fueron limitándola cada vez más. (Departamento de personal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

20 La Tendencia Revolucionaria estaba conformada por distintas agrupaciones identificadas con el peronismo revolucionario y el socialismo nacional como proyecto político.

cultores se halla una reinterpretación de la política y, con ella, de la “historia nacional asumiendo una formulación antiimperialista y recurrentemente latino-americanista fundada en la dupla nacional y popular” (Devoto y Pagano, 2009, p. 311)<sup>21</sup>. La dispersión de una cultura de izquierda, la desestalinización, la Revolución cubana y otros procesos de liberación nacional sumados a la persistencia del peronismo, el desencanto post-frondizista<sup>22</sup> y la defección de las dirigencias de los partidos de izquierda, tal cual señalan Devoto y Pagano, constituye el entorno que favorece la emergencia de las empresas culturales de la Nueva Izquierda.

En el seno de este polifónico reagrupamiento de viejas y nuevas tendencias, se buscarían y discutirían las hipótesis sobre el devenir de la historia argentina y la realidad nacional en el mapa de América Latina y el mundo. Pasado el optimismo desarrollista de los años cincuenta, Fernanda Beigel (s. f.) destaca que a partir de las décadas de 1960 y 1970 “la categoría de dependencia asumió un enorme protagonismo [saltando] el tapial de la discusión académica y se instaló en los partidos políticos, las revistas culturales, los movimientos sociales, las instituciones estatales, la literatura y el periodismo”. La escuela de la dependencia proveyó, según esta autora, una perspectiva en donde las sociedades particulares se entendían en el contexto de un sistema social que se extendía más allá de sus fronteras, el sistema mundial capitalista, y que, desde entonces, el problema del comercio, la colonización y los vínculos políticos, culturales y militares con las sociedades avanzadas se volverían los núcleos centrales. En síntesis, puede evidenciarse que los textos curriculares estaban atravesados por los desarrollos del conocimiento científico y los debates que se sostenían en otros escenarios vinculados con el pensamiento de la izquierda nacional, impactando

directamente sobre la validez y legitimidad de los saberes escolares.

En el colegio Nacional, las comisiones de trabajo plantearon problemas convergentes con el Liceo Víctor Mercante. En uno de sus documentos se lee:

En la creencia de que el conocimiento de la Historia es una pieza fundamental sin la cual es imposible lograr la verdadera independencia de un país, las pautas de los programas de la materia Historia han sido organizados dando especial énfasis a los aspectos en que se resalta el estudio de la lucha por conseguir hacer realidad la soberanía nacional. [...]

En el caso de Argentina y otros países latinoamericanos, los cuales han sufrido y sufren las consecuencias del imperialismo y la dependencia, no sólo económica, sino otra más grave, tal cual es la cultural que no deja tomar conciencia de la primera; se hace necesario “limpiar” la simple suma de datos cronológicos en el estudio del mencionado proceso y resaltar especialmente, los aspectos sociales y económicos, sin olvidar por ello a esos hechos políticos de gran trascendencia. [...]

También se hace necesario resaltar y explicar cómo los países latinoamericanos [...] perdieron, en el mismo momento de conseguir su independencia política, la independencia económica.

Otro aspecto fundamental es hacer comprender al alumno que la dependencia económica se debió en gran parte a la dependencia cultural de América con respecto a Europa. En este sentido, ha de jugar fundamental importancia en dictado de Filosofía.

Culminando la carrera, el educando tendrá en 5º año la posibilidad de estudiar y comprender los grandes movimientos mundiales de nuestro siglo, el lugar que ocupa Argentina en el mundo (aquí entra en relación con Geoeconomía), y el proceso de descolonización y liberación nacional.

Concluyendo, creemos que para que el educando tome plena conciencia de la significación e importancia del término “liberación nacional”, se hace fundamental el estudio del subdesarrollo como la forma natural de la dependencia: Estos aspectos se estudiarán fundamentalmente, además de lo visto en Historia, en Sociología o Economía Política.

Después de recorrer los fragmentos anteriores se puede afirmar que la historia pierde el sentido formativo que se le otorgara entonces para romper, al menos parcialmente, con la herencia del “código disciplinar” y asumir nuevas funciones, pautadas por la politización y la movilización social: intervenir en la

21 Siguiendo a los autores, la Izquierda Nacional reconoce a figuras como Manuel Ugarte, Juan B. Justo, Victorio Codovilla y Héctor Raurich, entre otros. Así, confluyen originariamente dos vertientes: una trotskista emergente en los años 1940 (Aurelio Narvaja, Adolfo Perelman Enrique Rivera por *Frente Obrero* y Jorge Abelardo Ramos y Jorge Enea Splimbergo por *Octubre*). La otra vertiente: los comunistas expulsados del PC como Rodolfo Puiggrós y Eduardo Artesano. A ellos les suma a algunos intelectuales del Yrigoyenismo (J. J. Hernández Arregui), frondizismo (R. Ortega Peña) y el peronismo (J. W. Cooke). Fermín Chaves, y en menor medida Arturo Jauretche, también son reconocidos por Pagano y Devoto como algunos de sus fundadores. En términos generales, la NI implica un acercamiento hacia al peronismo y, en este proceso, varios de sus miembros rompen con el Partido Comunista. Por otra parte, en la relectura del “hecho peronista” se produce el acercamiento de nacionalismo y peronismo. (Altamirano, 2011; Ortti, *El “viejo” partido socialista y los orígenes de la “nueva” izquierda*, Buenos Aires, Prometeo, 2009).

22 Arturo Frondizi fue presidente entre 1958 y 1962. Representó la estrategia desarrollista en Argentina.

sociedad y contribuir a la construcción de una nueva conciencia nacional antiliberal y antiimperialista. Además, así como en los párrafos citados se reconocen argumentos que provienen de la teoría marxista, también es posible identificar el desplazamiento de un tipo de historia tradicional que recaba en los hechos particulares por otra que (bajo la influencia de las Ciencias Sociales) procuraba comprender y explicar los procesos generales.

El discurso histórico y las formas de producción de conocimiento acerca del pasado se politizaron cada vez más, primero desde los centros intelectuales marginados por el gobierno autoritario precedente (1966-1973) y después, desde las mismas unidades académicas tomadas por el peronismo desde 1973. A partir de esos años crece la convicción entre los que militaban políticamente acerca de la estrecha relación entre los conflictos contemporáneos y otros que se hundían en el pasado. “Se hacía política leyendo la historia, y a la vez se hacía historia pensando en la política. Como pocas veces la conciencia histórica lo inundó todo, incluyendo el saber histórico” (Romero, 1996). En ese momento se fortaleció el revisionismo historiográfico, hasta entonces marginal en el ámbito académico. El historiador Enrique Tandeter afirmaba que las interpretaciones acerca del pasado colonial del país y la historia argentina se interpretaban desde la óptica althusseriana y el pensamiento nacionalista con una tradición historiográfica que se remontaba al revisionismo rosista nacido en la década de 1930 y que había tenido su momento de máxima influencia universitaria en los gobiernos peronistas previos a 1955 (Tandeter, 1994; Halperin Donghi, 1986)<sup>23</sup>. Como escriben Gonzalo de Amézola y Ana María Barletta (1994) con el propósito de combatir las versiones del pasado de la “historia oficial” (liberal), los revisionistas impulsaron nuevos hitos históricos, centrados principalmente en la figura de Juan Manuel de Rosas, para reconstruir una renovada tradición nacional aunque solo en las décadas de 1960 y 1970 el peronismo hizo suyo estas versiones pretéritas revisadas.

A través de los documentos emerge con fuerza el vínculo entre historiografía, política y escuela, cruzamiento que revela, además, la retroalimentación que existió entre la producción del conocimiento en ámbitos de discusión académicos y científicos, los saberes escolares y las prácticas de militancia de izquierda.

Esos entrecruzamientos múltiples atravesaban la experiencia institucional y profesional de los docentes. Una profesora del Colegio Nacional, que en la

entrevista se identificó como militante de la Tendencia Revolucionaria del peronismo, decía:

A los alumnos [les sugeríamos] abandonar la historia liberal tradicional y la incorporación del pensamiento marxista, obviamente. [...] El pensamiento anarquista y sus formas organizativas y —con mucho cuidado porque había mucha desconfianza— era la introducción del revisionismo histórico. Con mucha desconfianza porque siempre desconfié de una historia de los buenos y los malos. Había búsqueda de otras vertientes. [...] Traíamos materiales de las Cátedras Nacionales<sup>24</sup> para que los alumnos no leyeran manuales. Cómo hacíamos un programa de estudios para que los alumnos leyeran los documentos. Eran clases sumamente activas... los alumnos discutían... En algunos momentos el único rol que asumía el docente era coordinar la discusión [...]

Lo que nosotros hacíamos era reproducir lo que hacíamos en la Facultad... lo que era la [búsqueda] de otra mirada. [...] Dejar la historia liberal tradicional, la revisión del lugar que se le daba a la Historia argentina, la incorporación de las temáticas que eran absolutamente desconocidas... El movimiento sindical... [El latinoamericanismo]... No te olvides que nosotros estábamos en guerra... no te digo la guerrilla, pero ya te digo, esto que era la Tendencia Revolucionaria... había que cambiar todo. [...] Construir a futuro un nuevo modelo de país y cambiar el modo de inserción de la Argentina y América Latina. De algún modo lo que estamos viviendo ahora. [...] Te lo estoy diciendo con el lenguaje de ese momento. Recordá el momento histórico... Había que construir dos, tres o cuatro Vietnam... Ahí está la importancia... La implosión interna y la explosión externa que significó la Revolución Cubana. ¿Qué era lo que estábamos haciendo? Estábamos cambiando el mundo. [...] Éramos revolucionarios, rompiendo estructuras...y la pagamos duro; eso sí. (S. M. en entrevista personal, 2010)<sup>25</sup>

24 “Las Cátedras Nacionales fueron un conjunto de cátedras universitarias de tendencia nacionalista, populista y tercermundista, identificadas políticamente con el peronismo, que se conformaron en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), principalmente en la carrera de Sociología, luego de que la intervención del gobierno de Onganía a las universidades nacionales, en 1966, pusiera fin al proyecto modernizador iniciado en la UBA diez años antes” (Faigón, 2001).

25 Véase además: Legajo Departamento de Personal del Colegio Nacional, n.º 1247. Ingresó como profesora de Historia en el año 1971 y por Resolución n.º 59 de 1975 fue limitada en sus horas de trabajo. Departamento de Personal: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Como Ayudante Diplomada de la cátedra de Historia Argentina General en 1970. Limitada en sus funciones por Resolución n.º 24 de 1974. Perseguida y exiliada política, actualmente vive en Uruguay.

23 Para los autores, la politización del campo profesional provocó una fragmentación entre aquellos que fusionaban la historia con la política y los que desde los sesenta comienzan a desarrollar la “historia social”.

## El derrumbe

Como se señalamos señaló al comienzo del artículo, nuestro punto de inflexión en la línea cronológica lo situamos en octubre de 1974 con el cierre de la universidad local luego de los asesinatos de Carlos Achem y Francisco Miguel<sup>26</sup>. Intervenida desde entonces por el poder Ejecutivo nacional y suspendidas las actividades académicas y administrativas, reabrió sus puertas a principios de 1975 alineada con las autoridades educativas nacionales identificadas con el conservadurismo ideológico y el autoritarismo pedagógico, representadas en la figura del ministro de Educación Oscar Ivanissevich<sup>27</sup>.

El nuevo rector, Pedro José Arrighi, dismanteló el proyecto universitario de la FURN-ATULP. Desde su llegada, se propuso “producir una limpieza moral”, según sus propios términos, en todos los ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata. Estratégicamente

planteaba erradicar la mayor parte de las transformaciones contenidas en las *Bases para la nueva universidad*, de neto corte nacional y popular. Y la reforma curricular no quedó exenta de aquellas políticas “restauradoras”.

El 23 de diciembre de 1974 Arrighi presidió la primera reunión de interventores de los colegios secundarios con el objeto de “normalizar” las actividades y planificar el inicio del ciclo escolar del año siguiente. El 9 de enero de 1975 podía leerse en el periódico matutino *El Día*, de gran tirada y circulación en la ciudad, que se dejaban “sin efecto las modificaciones a los planes de estudio de la Universidad local”. El titular proseguía: “Comprende a las reformas introducidas desde el 25 de mayo de 1973 al 21 de noviembre de 1974 (*El Día*, 9 de enero de 1975, p. 5).

En el año 1975, los planes de estudio volvieron a pasar por una revisión que derivó en el Plan 1977 con la siguiente estructura:

Gráfico 3

Año	1º	2º	3º	4º	5º	Total
Asignatura	Historia Antigua hasta la formación del mundo medieval	Historia Medieval hasta el absolutismo	Historia desde las revoluciones burguesas hasta la Primera Guerra Mundial	Historia Argentina y Americana	Historia Argentina y Americana	
Horas	4 horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas	18 horas

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan 1977.

26 Rodolfo Francisco Achem (1941-1974) había sido uno de los miembros del grupo fundador de la JP platense y formó parte del gremio de los trabajadores de la UNLP-Atulp desde 1971. Antes de asumir el cargo de Secretario de Supervisión Administrativa se había desempeñado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Fue el secretario de Supervisión Administrativa de la Universidad Nacional de La Plata entre el 30 de mayo de 1973 y el 7 de octubre de 1974. Carlos Alberto Miguel (1944-1974), médico veterinario, antes de asumir como Director del Departamento Central de Planificación de la UNLP entre el 30 de mayo de 1973 y el 7 de octubre de 1974, fue el Secretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los dos funcionarios venían siendo amenazados por la Alianza Anticomunista Argentina (la “Triple A”), según consta en el diario *El Día*, del 9 de octubre de 1974. p. 1 y 17. Nota: “Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad local”.

27 Ivanissevich fue el encargado de la cartera educativa entre 1948 y 1950, en el primer gobierno de Perón, y entre agosto de 1974 y agosto de 1975 durante la gestión de María Estela Martínez de Perón.

Luego de la experiencia que hemos denominado iconoclasta, los planes educativos de la dictadura evidencian que la enseñanza de la Historia en los colegios de la UNLP reasume su enfoque más tradicional y muchos de los profesores vinculados a aquella reforma fueron desplazados de las instituciones por diferentes decretos, resoluciones y ordenanzas que emanaban de la órbita nacional y universitaria<sup>28</sup>.

Algunos síntomas de este freno fueron puestos en evidencia a partir del clásico estudio *El proyecto educativo autoritario*, publicado por Flacso/Argentina en el año 1983, donde los autores reconocían en la reducción de las partidas presupuestarias a partir

28 123 miembros de la UNLP fueron declarados de baja por “problemas políticos” según Archivo Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) a través de una Resolución del 30 de diciembre de 1974, que funcionó entre 1956 y 1998.



de 1975 la interrupción del “modelo populista” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Asimismo, como sostenía Cecilia Braslavsky:

El hecho de que el ministro Ivanissevich haya detenido una serie de medidas dispuestas por el ministro Taiana para este nivel, es un elemento que refuerza la hipótesis según la cual la ruptura en las líneas de políticas educativas del Estado nacional se inició antes del 24 de marzo de 1976. (p. 108)

A propósito de este tema, Daniel Filmus señalaba en su libro *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo* (1996) que el breve interregno del periodo 1973-1974, denominado “Educación para la liberación”, se reemplazó por otro modelo de política educativa, “Educación para el orden” (1974-1983)<sup>29</sup>. Si bien entendemos que merecen complejizarse estas conceptualizaciones ya que, entre otros motivos, de lo que se trataba era de “liberaciones” diferentes para órdenes sociales también concebidos bien distintos, el esquema sirve por cuanto sugiere la anticipación de prácticas educativas coercitivas y represivas con fines “restauradores” previas al golpe de 1976. En algún sentido coincidente, Adriana Puiggrós sostiene que “la propuesta peronista revolucionaria de los setenta no alcanzó a desarrollar una opción completa, pero su capacidad de irrupción del orden pedagógico quedó probada, tanto por las experiencias que alcanzó a desarrollar como por la reacción de sus oponentes” (2003, pp. 31 y 32).

En el transcurso del artículo se analiza el proceso de reforma de planes de estudio, con énfasis en los contenidos de enseñanza de la historia. A través de ellos se puede observar y comprender el funcionamiento de las dinámicas institucionales, el posicionamiento de los actores y las ideas culturalmente disponibles en una coyuntura signada por la movilización social y la radicalización política. En este sentido, sostuvimos que, en tanto plataforma, el estudio del proceso de reforma habilita a captar los vínculos entre historiografía, política y escuela.

Los planes de estudio que abordamos nos resultan *propuestas iconoclastas* respecto a los fundamentos y contenidos curriculares que anteceden y prosiguen a esta fugaz experiencia radicalizada en la que se fusionaron la militancia política y la historia, porque consideramos que intentan “romper” con la interpretación más liberal de la historia introduciendo las perspectivas de la izquierda nacional por un lado pero, por otro, con el tipo de enfoque historiográfico vinculado al paradigma del positivismo histórico, que ha articulado

por un largo período la enseñanza de la asignatura en el nivel medio hasta llegar a ser uno de los pilares del “código disciplinar”. Por otra parte, estos planes también resultan *inconclusos*: primero, y lo más obvio, porque en octubre de 1974 la Universidad se cierra y con ella se desvanecen los procesos iniciados en 1973, dinámica que da cuenta de la volatilidad y fugacidad de los fenómenos ocurridos en ese breve interregno de tiempo. Segundo, porque el peso del cuerpo de profesores más tradicional fue fundamental para producir el relevo necesario a partir de 1975, obtener las propuestas rupturistas y desplazar a los sectores más radicalizados del período anterior. Es posible asumir que la introducción de nuevas concepciones político-ideológicas traducidas en renovados enfoques disciplinares y didácticos haya generado no solo filiaciones y adhesiones sino también resistencias y rechazos de significatividad variable entre el conjunto de docentes de las instituciones escolares de la UNLP. Asimismo, suponemos que el peso de la tradición operó de manera subterránea ejerciendo un tipo de “control” sobre los procesos de reforma que se desearon implantar en los momentos de cambio.

Para la coyuntura 1973-1976, los argumentos disciplinares y los propósitos de la enseñanza quedan sujetos al lenguaje y al tono que le imprime la política radicalizada y la radicalización de los discursos escolares y de los sujetos educativos, pero también ligados a los vaivenes de las disputas internas del peronismo que determinan el derrotero institucional de la UNLP.

## Referencias bibliográficas

- aavv. (1971). *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Acha, O. (2009). *Historiografía crítica de la Argentina*. Vol 1. *Las izquierdas en el siglo xx*. Buenos Aires: Prometeo.
- Allende, V. (s.f.). Departamento de Personal del Liceo V. Mercante. Legajo n.º 590.
- Altamirano, C. (2011). *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Barela, A., Cunha, S., Luverá, S., y Echezuri, A. (2009). Experiencias de participación política. El caso del profesorado Joaquín V. González. *Testimonios*, 1 (1), 1852, 4532.
- Barletta, A. M. (2002). Una izquierda universitaria peronista. *Revista Prismas*, 6.
- Barletta, A. M., y Cernadas, J. (2006, janvier-mars). Argentina, 1973-1976: de la “democracia integrada” al terrorismo de Estado. *Revista matériaux pour l'histoire de notre temps*, 81, l'Argentine de Perón à Kirchner. París: Université de Nanterre. Disponible en: <http://www.unsam>.

29 El esquema planteado por el autor es el siguiente: 1973-1974: Educación para la liberación; 1974-1983: Educación para el orden; 1983-1989: Educación para la democracia.

edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/Barletta%20A%20Cernadas%20J.pdf

Beigel, F. (s. f.) *Vida, muerte y resurrección de las teorías de la dependencia*. Clacso. Disponible en: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar>

Bollo de Romay, P., y Benzrihem, L. (1963). *La Historia en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Eudeba.

Carli, S. (2003). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1950-1981). En Adriana Puiggrós, (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Carli, S. (2014). Introducción. En Sandra Carli, (dir. y comp.). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.

Cecchini, D., y Leal, A. E. (2013). *La CNU, El terrorismo de Estado antes del golpe*. Diario Sur.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.

Chervell, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

De Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa". En *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, G., y Barletta, A. M. (1994). ¡Mueran los salvajes unitarios! El debate historia oficial-revisionismo en los textos de escuela media. En *Serie Pedagógica*, 1. FAHCE-UNLP.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*, México: Universidad Iberoamericana.

Devoto, F., y Pagano, N. (2009). *Historia de la Historiografía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Díaz, A. (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Dussel, I. (1986). *Curriculum, humanismo y democracia (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso-Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

*El Día*. 1975, 9 de enero, p. 5.

Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En René Kaës, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Faigón, M. (2001). Las cátedras nacionales: una experiencia nacional-populista al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En A. Britos Castro y S. Lario, (comp.). *Revista Intersticios de la política y la cultura latinoamericana*.

Filmus, D. (1996). "Estado, Sociedad y Educación en Argentina: una aproximación histórica". En *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra Escuela Media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, 1, 51-63.

Garriga, M. C., y Dicrocce, C. (2014, julio-diciembre). La perspectiva latinoamericana en los manuales de Historia. *Revista Quinto Sol*, 18 (2). Godoy, E. (1995). *La Historia de Atulp*. Asociación de Trabajadores de la Universidad de La Plata.

Halperin, T. (1986, enero-marzo). Un cuarto de siglo de Historiografía argentina. 1960-1985. En *Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales*, 25.

Lanza, H., y Finocchio, S. (1993). *Curriculum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lenci, L. (2014). Violencia política y terrorismo de Estado 1955-1983. En *Historia de la Provincia de Bs. As.* Tomo 5. Unipe-Edhasa.

Mendes, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional*. Buenos Aires: Sudamericana.

Nahón, C., Rodríguez Enríquez, C., y Schorr, M. (s. f.) *El pensamiento latinoamericano en el campo del desarrollo de subdesarrollo: trayectoria, rupturas y continuidades*. Disponible en: [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar)

Neiburg, F. (1999). Politización y universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política argentina. En *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, 3, 51-71.

Palamidessi, M., Suasnábar, C., y Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.

Perel, P., Raíces, E., y Perel, M. (2007). *Universidad y dictadura. Derecho, entre la Liberación y el Orden (1973/83)*. Buenos Aires: Ediciones CCC.

Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna Libros.

Remedi, E. (2000, agosto). Conferencia dictada en el marco del Seminario "Situaciones y Dispositivos Institucionales de la Formación" coordinado por la prof.

- Lidia Fernández, en agosto del 2000. Especialización en Docencia Universitaria. Programa de Formación Docente Continua. Secretaría General Académica. Rectorado. UNNE.
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México.
- Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP. Expediente Código 100 n.º 5242. Año 1973. 30/11/1973
- Romero, L. A. (1996). La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional. *Entrepasados, Revista de Historia*, 5 (10).
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Suasnábar, C. (2002). Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1966-1973) Continuidad institucional y radicalización política. En Pedro Krotch (org.). *La Universidad cautiva: legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales*. Buenos Aires: FLACSO y Manantial.
- Tandeter, E. (1994). El período colonial en la historiografía argentina reciente. *Entrepasados, Revista de Historia*, 4 (7).
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO.
- Tortti, M. C. (2009). *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. En *Revista Brasileira de Educação*, (0).